

Prondczynsky, Andreas von

## Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes

*Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 4, S. 485-504



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes  
- In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (1999) 4, S. 485-504 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59604 - DOI:  
10.25656/01:5960

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59604>

<https://doi.org/10.25656/01:5960>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ

<http://www.beltz.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 4 – Juli/August 1999

## *Thema: Historiographie der Pädagogik*

- 461 JÜRGEN OELKERS  
Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme
- 485 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY  
Die Pädagogik und ihre Historiographie. Umriss eines Forschungsfeldes
- 505 ALFRED LANGEWAND  
Kontextanalyse als Methode der pädagogischen Geschichtsschreibung
- 521 PHILIPP GONON  
Historiographie als Erziehung. Zur Konstitution der pädagogischen Geschichtsschreibung im 19. Jahrhundert

## *Weitere Beiträge*

- 531 VOLKER KRAFT  
Erziehung im Schnittpunkt von Allgemeiner Pädagogik und Sozialpädagogik
- 549 JAN MASSCHELEIN  
Der andere Wert des Wissens. Unterricht als Problematisierung
- 567 DIETER KATZENBACH/WULF RAUER/KARL DIETER SCHUCK/  
HUBERT WUDTKE  
Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs

## *Diskussion*

- 591    URSULA PLOG/ACHIM LESCHINSKY  
      *Vertrat – Unterwerfung unter die Fürsorge-Diktatur*

## *Besprechungen*

- 609    HEINZ-ELMAR TENORTH  
      *Diethard Kerbs/Jürgen Reulecke (Hrsg.): Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880–1933*
- 612    WOLFGANG KLAFKI  
      *Karin Kleinespel: Schulpädagogik als Experiment. Der Beitrag der Versuchsschulen in Jena, Chicago und Bielefeld zur pädagogischen Entwicklung der Schule*
- 617    RALF KOERRENZ  
      *Bettina Lindmeier: Die Pädagogik des Rauhen Hauses. Zu den Anfängen der Erziehung schwieriger Kinder bei J. H. Wichern*
- 620    MAX MANGOLD  
      *Peter Menck: Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*
- 623    PHILIPP GONON  
      *Dietrich Benner/Jürgen Schriewer/Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktionen und nationalen Gestalten*

## *Dokumentation*

- 627    Pädagogische Neuerscheinungen

# Die Pädagogik und ihre Historiographie

## *Umriss eines Forschungsfeldes*

### *Zusammenfassung*

Seit Mitte der siebziger Jahre hat sich in der Erziehungswissenschaft ein neues, sozialwissenschaftlich orientiertes Selbstverständnis Historischer Forschung herausgebildet und reputierlich etabliert. Trotz dieser Entwicklung ist eine Geschichte der pädagogischen Historiographie weiterhin ein Desiderat geblieben. Erklärt werden kann die Leerstelle einer selbstreflexiven pädagogischen Historik u. a. mit der wissenschaftstheoretischen Abstinenz, der sich in der Post-KUHNSchen Ära auch die Historische Pädagogik unterworfen hat. Die folgenden Überlegungen schlagen Orientierungsperspektiven für eine zu erarbeitende Historiographiegeschichte vor, die sich kritisch von der narrativen Historiographietheorie und deren Fiktionalitätsverständnis absetzen. Methodisch wie auch konzeptionell scheinen demgegenüber Verfahren der Konstruktivität und der Kontextbildung für eine Historiographiegeschichte Historischer Pädagogik vielversprechender, da sie Anschlüsse an diverse sozio-kulturelle Diskurse und disziplinäre Entwicklungen ermöglichen. Exemplarisch, auf das 19. Jahrhundert bezogen, werden abschließend fünf Kontexte pädagogischer Geschichtsschreibung umrissen, um mögliche Forschungsfelder zu markieren.

### *O. Vorbemerkung*

Die Ambitionen, von denen die nachfolgenden Ausführungen getragen werden, bleiben bescheiden. Sie können, bezogen auf den Gegenstandsbereich, auch gar nicht anders ausfallen, wenn zutrifft, was der Historiker CHRISTIAN SIMON (1996, S. 290 f.) kürzlich, nachdem er fast 300 Seiten lang in die „Historiographie“ eingeführt hat, als Zustandsbeschreibung notiert:

„Historiographiegeschichte ist nicht ein klar definiertes Untersuchungsfeld, das sich mit einer Kategorie von Objekten beschäftigt, die mit einer Methode zu deuten wären. Historiographiegeschichte hat ähnlich wie die Wissenschaftsforschung kein klar definiertes Forschungsprogramm, das sie zu einer eigenen (Teil-)Disziplin machte, sondern ein weitgespanntes Betätigungsfeld, das so verschiedene Objekte wie Texte, Menschen, Medien, Techniken, Institutionen umfaßt.“

SIMON beschreibt hier seine Disziplin, die Geschichtswissenschaft. Um einiges offener ist die Lage im Blick auf die Geschichte der pädagogischen Historiographie: Für sie ist unübersehbar ein Desiderat historischer Forschung kennzeichnend. Auch neuere Darstellungen der Historischen Pädagogik bieten allenfalls Anregungen (z. B. BOCK 1990; BÖHME/TENORTH 1990). So verdienstvoll diese Arbeiten im einzelnen auch sein mögen, sie stehen doch in der Gefahr, liebgewonnene Topoi und Systematisierungsmuster traditioneller Pädagogikgeschichten ihrerseits zu kultivieren: Von F.D. SCHLEIERMACHER oder F.C.H. SCHWARZ wird dann etwa ohne Umschweife der Sprung zu W. DILTHEY gewagt – dazwischen scheint ein düsteres Mittelalter Historischer Pädagogik zu liegen. Die Fokussierung auf die „Geisteswissenschaftliche Pädagogik“ reduziert alles andere zu „Vorläufern“ (vgl. Bock 1990, S. 16 ff.).

Vergleichbare historiographische Arbeiten, wie sie die Geschichtswissenschaft in denen von E. FUETER (1991), G. v. BELOW (1924), B. CROCE (1915) oder H. E. BARNES (1938) besitzt, kennt die ältere Pädagogikhistoriographie nicht. Und selbst nach den unbestreitbaren Leistungen U. HERRMANNs (konzentriert in 1991) steht auch heute eine Geschichte der pädagogischen Historiographie noch aus. Um diese zu projektieren, gilt es einerseits, den historiographischen Blick methodologisch zu schärfen, andererseits muß der Zuschnitt des Untersuchungsfeldes einer Geschichte der pädagogischen Historiographie geprüft und gegebenenfalls neu vermessen werden.

Zu diesem Zweck soll zunächst eines der raren jüngeren Beispiele zur Klärung des Verhältnisses von Pädagogik und Geschichte betrachtet werden. An ihm sollen Gründe dafür gefunden werden, weshalb „Fiktionalität“ m. E. keine Arbeitskonzeption für eine Geschichte der pädagogischen Historiographie sein kann. Danach wende ich mich, in einem zweiten Schritt, der Alternative von „Konstruktivität“ zu – ohne allerdings eine „konstruktivistische“ Explikation vorzunehmen. (Die Überlegungen von G. RUSCH [1986; 1987] können die Historische Pädagogik nicht weiterführen.) Abschließend stelle ich einige „Kontexte“ vor, die mir für die Arbeit an einer Geschichte der pädagogischen Historiographie relevant erscheinen.

### 1. „Fiktionalität“ und „Narrativität“:

#### *Verkürzte Perspektiven Historischer Pädagogik*

Daß von einem breiten historiographischen Diskussionszusammenhang kaum die Rede sein kann, hat vor allem mit zwei jüngeren Entwicklungen zu tun, die einerseits in der Geschichtswissenschaft, andererseits in der Wissenschaftsforschung stattgefunden haben.

Die Transformation der Geschichtswissenschaft in eine Historische Sozialwissenschaft ist seit Mitte der siebziger Jahre in der Erziehungswissenschaft nachholend adaptiert worden und führte hier zu einem neuen Selbstverständnis Historischer Pädagogik. Während innerhalb der Geschichtswissenschaft die Debatten um die Fragen der „Theoriebedürftigkeit der Historie“ (KOSELLECK 1972) seit der Umstellung auf Historische Sozialwissenschaft niemals abgebrochen sind, läßt sich in der historisch arbeitenden Erziehungswissenschaft der letzten 25 Jahre eine gewisse Selbstberuhigung beim endlich errungenen sozialwissenschaftlichen Status nicht übersehen. Eine manchmal schon biedermeierlich anmutende Saturierung historisch-pädagogischer Forschung steht dabei in der Gefahr eines Umschlagens in historischen Faktenpositivismus. Dies ist jüngst auch schon moniert worden (vgl. BÖHME/TENORTH 1990, S. 27 ff.; TENORTH 1996).

Des weiteren hat sich im Anschluß an die KUHNsche Paradigmendiskussion in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin die simplifizierende Überzeugung Raum geschaffen, daß die Probleme der Geschichte und der historischen Arbeit nicht „wissenschaftstheoretisch“ auflösbar seien, sondern nur in der historischen Forschung selbst angegangen werden könnten. Unter dem Titel „Historisierung der Wissenschaftsentwicklung“ und „Wissenschaftsforschung“ glaubt man in der Folge, problemlos eine Ent-Theoretisierung pragmatisch tolerieren

zu können. Freilich bleibt dann das, was der Historiker der Pädagogik und Erziehungswissenschaft in der Praxis historischer Forschung tut, ein erstaunlich reflexions- und theoriefreier Raum – vergleichbar der Sprödigkeit, die die Mehrzahl der großen „Politischen Historiker“ in der sogenannten Epoche des Historismus (RANKE wie SYBEL, TREITSCHKE wie MOMMSEN) dann zeigten, wenn es um die Offenlegung der theoretischen Grundlagen ihrer historischen Arbeit ging. Eine „Historik“, verstanden als „Wissenschaftslehre der Geschichte“, hat JOHANN GUSTAV DROYSEN bekanntlich als knappen „Grundriss“ 1858 vorgelegt.<sup>1</sup> DROYSENS Selbstverständnis von „Historik“ als wissenschaftstheoretischer Ausbuchstabierung des praktischen Tuns des Historikers fällt heute in der Historischen Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund der Nach-KUHNSchen-Abstinenz in wissenschaftstheoretischen und -methodologischen Fragen unter das Verdikt einer Störung des Forschungsbetriebs.

Wo sich dennoch gegenwärtig ein Nachdenken über die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der historisch-pädagogischen Arbeit artikuliert, ist als dessen Kern durchaus eine Referenz auf Problemgehalte zu beobachten, die offensichtlich auch nach der Umstellung vom „Historismus“ auf „Historische Sozialwissenschaft“ – wenn man dies einmal so plakativ sagen darf – nicht abgegolten sind. Im Zentrum – und ich greife aus den wenigen Beispielen, die die Gegenwart bietet, nur dies eine heraus – steht etwa die Frage nach dem Verhältnis von „Erzählung“ (narratio) und Geschichtsforschung, die in einer jüngeren Diskussion dann auch in die polare Struktur von „Fiktionalität“ und „Konstruktivität“ gefaßt worden ist (vgl. TENORTH 1993).<sup>2</sup>

### 1.1 „Narrative Historiographietheorie“?

Höchst irritierend ist in dieser Debatte die Position, die DIETER LENZEN (1993, S. 17) vertreten hat. Ich wähle sie aus, weil sie beansprucht, den gegenwärtigen historiographischen Diskussionsstand sowohl in der Geschichtswissenschaft wie in der Pädagogik zu erfassen. An ihr lassen sich die Defizite exemplarisch aufzeigen, die den pädagogischen Blick auf das Verhältnis von Theorie und Geschichte trüben.

LENZENS Interesse gilt der Rehabilitation einer „narrativen Historiographietheorie“ für die Pädagogik – *Re-Habilitation* auch deshalb, weil es schon am *starting point* der Verwissenschaftlichung der Geschichte neben anderen – man könnte auch noch B.G. NIEBUHR (vgl. hierzu WALTHER 1993) erwähnen – etwa bei LEOPOLD VON RANKE und bei WILHELM VON HUMBOLDT ein ausgewiesenes Bewußtsein der notwendigen Verknüpfung von literarischer Erzählung und historischer Forschung gegeben habe (s. insgesamt FULDA 1996). So hat RANKE dem Historiker zur Aufgabe gemacht, „Kunst und Wissenschaft, die an sich nicht zu trennenden, im Begriff, aber nicht in der Ausübung verschiedenen, in Einheit

1 Die Rezeption der ausführlicheren Historik-Vorlesung war erst nach deren Publikation durch R. HÜBNER im Jahre 1936 möglich geworden.

2 Auf die neueren Debatten in der Geschichtswissenschaft, die von H. WHITES (1991) „Poetik der Geschichte“ angestoßen worden sind, kann ich hier nicht eingehen, sondern verweise nur auf O.G. OEXLE (1992), J. WAGNER (1993), G. WALTHER (1992). Die „ältere“ Diskussion findet man z. B. bei H. R. JAUSS (1982).

zu verbinden“ (RANKE 1964, S. 101). Diese Differenz in der Einheit wird von RANKE dahingehend präzisiert, daß die Historie sowohl den Standards von „Kritik“ und „Gelehrsamkeit“ zu genügen habe. „(A)ber zugleich soll sie dem gebildeten Geiste denselben Genuß gewähren wie die gelungenste literarische Hervorbringung“ (RANKE 1874, S. VII).

Auch HUMBOLDT hat, wie LENZEN untermauernd hinzufügt, diese Relation durch eine RANKESche Brille gesehen: „Die historische Darstellung ist“, so HUMBOLDT (1821/1980, S. 591), „wie die künstlerische, Nachahmung der Natur. Die Grundlage von beiden ist das Erkennen der wahren Gestalt, das Herausfinden des Nothwendigen, die Absonderung des Zufälligen. Es darf uns daher nicht gereuen“, so schließt HUMBOLDT sein Argument, „das leichter erkennbare Verfahren des Künstlers auf das mehr Zweifeln unterworfenen des Geschichtsschreibers anzuwenden.“

Soweit die Gewährsautoren LENZENS. Irritierend ist nicht, daß LENZEN keinen Anlaß sieht, etwa RANKES Einheitsvorstellung zu hinterfragen oder den bildungsbürgerlichen Topos vom Historiker als Genußvermittler für „gebildete Geister“ kritisch zu beleuchten; irritierend ist auch nicht, daß er die Topoi von der „Nachahmung der Natur“ und dem „Erkennen der wahren Gestalt“ ebenso fraglos gelten läßt wie die hinter RANKES Auffassung sich verbergende „Geschichts- und Bildungsreligion“, ohne die die Harmonie von Kunst und Wissenschaft gar nicht verstanden werden kann. Irritierend ist vielmehr das Anschlußargument LENZENS, das er mit Blick auf die weitere Entwicklung der Fachhistorie im 19. Jahrhundert formuliert: Die enge Verbindung von Kunst und Wissenschaft sei „durch Droysens und Gervinus' Einseitigkeiten wieder zerschlagen worden, wenn diese sich auf den methodischen Vollzug der Geschichtsforschung einerseits bzw. auf eine Historik als Poetik der Geschichtsschreibung andererseits verlegten“ (LENZEN 1993, S. 17).

Ich fürchte, diese Deutung dürfte den in der Geschichte seines Faches kundigen Historiker ganz außerordentlich erboßen. Nicht nur, daß LENZEN DROYSEN und GERVINUS umstandslos in einen Topf wirft – gewiß: beide haben „Historiken“ geschrieben, und offensichtlich scheint dieses Faktum für LENZEN schon hinzureichen, um ihnen einen *hautout* gegenüber Geschichtsschreibung als „Kunst“ zu supponieren. Freilich: GERVINUS (1837/1974, S. 135) appelliert in seiner „Historik“ an den „denkenden Geschichtsschreiber“ – wie auch nicht? Zugleich situiert er die Geschichtsschreibung aber doch „in der Mitte zwischen Poesie und Philosophie“ (ebd., S. 142). Im Titel eines „denkenden Geschichtsschreibers“ klingen diese beiden Saiten noch an: die unterstellte rationale Denkform des Philosophen ebenso wie die poetischen Ausmalungen eines *Geschichtsschreibers*. Nicht von Zerschlagung einer wie immer begründbaren idealen Einheit im Historiker kann also bei GERVINUS die Rede sein, aber auch nicht mehr von der schlichten Annahme einer problemlos gefügten Identität von Wissenschaft und Kunst (vgl. HÜBINGER 1984). Genau dies macht aber auch die Differenz in den Historiken von GERVINUS und DROYSEN aus. Während GERVINUS, ebenso auch RANKE, noch wie HUMBOLDT vom *Geschichtsschreiber* sprechen kann, wird der Historiker bei DROYSEN zum *Geschichtsforscher* methodisch und wissenschaftlich professionalisiert.

Jeder auch nur halbwegs ernsthafte Blick in die „Historik“ DROYSENS (1858/1967) kann darüber belehren, daß deren dreigliedriger Strukturaufbau

aus *Methodik*, *Systematik* und *Topik* nicht etwas Zusammengehöriges willkürlich „zerschlägt“, sondern vielmehr die Komplexität dessen – und ich meine: sinnvollerweise – erst erfaßt und ausdifferenziert, wodurch der Arbeitsprozeß des Historikers als ein Forschungsprozeß in der Sequenzierung verschiedener Schritte beschreibbar gemacht wird. Dabei darf keinesfalls unbeachtet bleiben, daß DROYSEN im Rahmen der *Topik* nicht nur die „Erzählung“ als Darstellungsform kennt; sie ist nur eine aus einer Gruppe von vier Darstellungsweisen, und DROYSEN fällt es überhaupt nicht ein, dogmatisch zu behaupten, daß es in der historischen Darstellung zu keinen Übergängen zwischen und Überlappungen von verschiedenen Darstellungsformen käme.

Demgegenüber muß die Beschränkung LENZENS auf eine *narrative* Historiographie als „Einseitigkeit“ gewertet werden, die zudem eine „Einheit“ bloß über den Titel suggeriert, wo doch die Unterscheidung zwischen *Forschung* und *Darstellung* historisch erst den Raum für ein modernes Verständnis von *Wissenschaft* (vgl. HARDTWIG 1982) und die Transformation von *Geschichten* in den Kollektivsingular *Geschichte* eröffnet hat (vgl. KOSELLECK 1975; 1984).

Auf diesen Kollektivsingular muß sich auch LENZEN beziehen – mit deutlichem Unbehagen –, wenn sich der geschlossene Raum der Geschichte erneut und unter anderen Bedingungen wieder in eine Offenheit und Vielfalt von Geschichten auslegen soll.

Erstaunen wird den Fachhistoriker aber auch, mit welcher leichter Hand ein historisch rasionierender Erziehungswissenschaftler der Geschichtswissenschaft den Boden ihrer Entwicklung zur Wissenschaft unter den Füßen wegzieht und die Besinnung auf RANKE oder HUMBOLDT empfiehlt. Zwar wird man auch bei RANKE auf der Suche nach dem Forschungsbegriff fündig: Kaum könnte man ihn sonst als den Vater der neueren Geschichtswissenschaft bezeichnen. Aber ebenso wie WILHELM VON HUMBOLDTS Forschungsbegriff schon um die Mitte des 19. Jahrhunderts nicht mehr uneingeschränkt für alle Wissenschaftsbereiche Geltung beanspruchen konnte, vermochte auch RANKES Verständnis von Forschung den methodischen Ansprüchen der sich entwickelnden Geschichtswissenschaft nicht mehr vollauf zu genügen. WOLFGANG HARDTWIG (1978, S. 16) hat denn auch diesbezüglich festgehalten:

„RANKES Handhabung des Begriffs ‚Forschung‘ spottet im Grunde des Versuchs, dessen Bedeutungsfeld genau zu bestimmen ... Mit ‚Forschung‘ bezeichnet RANKE ... verschiedene Operationen des Historikers, ohne sie in eine Methodologie auseinanderzulegen oder zusammenzufassen. Forschung kann Quellenkritik, Bildung von Basissätzen, Bildung von einfachen oder komplexen Theoremen bedeuten, ebenso wie Metakritik oder Verstehen. Eine fundierte Beziehung der Begriffe ‚Forschung‘ und ‚Methode‘ zueinander ist nicht festzustellen.“

Entschieden wehrt RANKE sich, dabei immer HEGELS Philosophie der Geschichte im Blick, gegen ein „Construieren der Historie“, weil es „aus der allgemeinen Theorie ... keinen Weg zur Anschauung des Besonderen“ gebe (RANKE, zit. n. HARDTWIG 1978, S. 16f.). Da jedoch nach RANKES Auffassung der Platz der wahren Philosophie verwaist ist, muß die Historie vertretungsweise das leisten, was eigentliche Aufgabe der Philosophie wäre: Weil historische Wissenschaft, so wie RANKE sie versteht, sich erst verwirklicht, wenn sie die Transzendenz des „Einzelnen auf das Allgemeine“ (HARDTWIG) hin vollzieht, kann die Historie als „Erfüllung der Philosophie“ gedacht werden. Und wenn, wie erwähnt, Wissenschaft und Kunst in der „Ausübung“ nicht getrennt sind, wird der autonome Raum, der



zwischen Philosophie und Kunst noch für die historische Wissenschaft als Forschung zur Verfügung steht, bedrohlich eng.

Demgegenüber bezeichnet bei J.G. DROYSEN Forschung den gegliederten „Gesamtprozeß der methodischen Gewinnung historischer Erkenntnis“ (HARDTWIG 1978, S. 19), den LENZEN für die pädagogische Historiographie offensichtlich mit seiner Option für eine narrative Historiographietheorie preisgeben will. Merkwürdig aber mutet dann sein „Fazit“ an. Denn die Überwindung des „Gegensatz(es) zwischen theoriegeleiteter historischer Forschung und historischer Narration“ (LENZEN 1993, S. 22) vermag doch gerade in einer beispielhaften Orientierung an RANKES Einheit von Wissenschaft und Kunst deshalb nicht gelingen, weil in ihr eine „theoriegeleitete historische Forschung“ gar nicht vorliegt.

Zugleich kann man erkennen, daß der Hiatus zwischen Theorie und Erzählung bei DROYSEN auf ein kaum zu vermeidendes Darstellungsproblem innerhalb der „Historik“ zurückzuführen ist, weil eben die Forschung und ihre Methodik, die Darstellung und ihre Formen nicht *uno actu darstellbar* sind. Dies ist schon deshalb so, weil im historischen Arbeitsprozeß selbst bereits eine, wenn man so will, Zeitstruktur als Ereignisabfolge – freilich idealiter, denn man ist vor Überraschungen niemals sicher – eingelassen ist, die man mit DROYSEN als irreversibel begreifen kann (vgl. hierzu HARDTWIG 1974). Im übrigen wurde in den einschlägigen geschichtstheoretischen Debatten hinreichend deutlich gemacht, daß weder eine Dichotomisierung von Erzählung und Theorie noch deren Verschmelzung in ästhetisierender Absicht den gegenwärtigen Forschungs- und Darstellungspraxen gerecht wird (vgl. HARDTWIG 1979, 1982; MUHLACK 1982).

Dieser Befund dokumentiert im Grunde nur den sympathischen common sense einer diätetischen Pragmatik historischer Arbeit, bei der man sich nicht davon abbringen läßt, daß zum einen Theorie durch Erzählung nicht ersetzt werden kann, weil sonst die Differenz zwischen Wissenschaft und „Schönen Künsten“ eingeebnet würde, und daß, zum anderen, aber auch keine Historiographie, hier im engeren Sinne von Darstellung verstanden, alle erzählerischen Elemente restlos aus sich tilgen könnte, weil dies die Möglichkeit einer historischen Forschung unterstellte, die lückenlos vergangene Gegenwarten aus historischem Material zu rekonstruieren vermöchte. Die „absolute Geschichte“, die „histoire total“: dies sind Phantasmagorien, die nicht zuletzt die methodisch und theoretisch fundierte historische Forschung und die Selbstreflexion der historischen Disziplin entschieden zurückgewiesen haben.

## 1.2 Fiktionalitätsfallen

LENZENS historiographischer Vorstoß braucht die Denkfigur einer starken Differenz von „Theorie“ und „Erzählung“, weil sich nur über diese sein Programm einer pädagogischen Historiographie, in dem „Fiktionalität“ an die Stelle der „Polarität“ von „Erzählung“ und „Theorie“ treten soll, überhaupt plausibel machen läßt. Allerdings möchte ich die Plausibilität des Programms mit der These bezweifeln, daß LENZEN sein Konzept der „Fiktionalität“ nur stützen kann, indem er selbst in die Falle einer doppelten Fiktion gerät. An folgender Textstelle,

die die ausschlaggebende Begründung für die „Akzeptanz der Fiktionalität“ liefern soll, läßt sich die erste Fiktionalitätsfalle verdeutlichen:

„Im Gegensatz zu den historischen Erzählungen des 19. Jahrhunderts, deren Referenz auf eine historische Wirklichkeit noch glaubwürdig erschien, unterliegen heute Texte in ihrer Eigenschaft als Symbolakkumulationen der Tendenz, (Hyper-)Wirklichkeit zu erzeugen, was an populistischen historischen Filmen wie ‚Roots‘ oder an der Trilogie WALTER KEMPOWSKIS bis zur Verfilmung des Holocaust deutlich wird“ (LENZEN 1993, S. 23).

Als erste Fiktionsfalle kann die Annahme bezeichnet werden, es habe im Prozeß der Verwissenschaftlichung der Geschichte im 19. Jahrhundert unter Historikern so etwas wie eine konsente und auch „glaubwürdige“ Auffassung davon gegeben, was unter „historischer Wirklichkeit“ zu verstehen sei, und man habe sich diesem konsensuellen Bild von Wirklichkeit gleichsam ohne rekonstruktive Mühen und ohne quasi-fiktive historische Bilder zu erzeugen, schlicht nur zuwenden können. Gerade mit Blick auf DROYSEN wäre es aber mehr als übervereinfacht, an dieser Stelle auf den Modus historischen Verstehens zu verweisen und diesen Verweis sogleich mit all den Paradoxien, Dilemmata und Zirkeln zu belasten, von denen nicht erst wir wissen, daß dieser im Grunde „Verstehen“ als Unmöglichkeit bloßstellen, daß man aber doch zugleich an der Bearbeitung dieses Unmöglichen nicht vorbeikommt.

Nun ist jedoch DROYSEN ein schlecht gewähltes Beispiel für einen Historiker, an dem man theoretisch naives Verstehenwollen „historischer Wirklichkeit“ demonstrieren möchte. Gerade er hat in seiner „Historik“ keinen Zweifel daran gelassen, daß *Heuristik* und *Kritik* erst ihre Arbeit geleistet haben müssen, bevor die *Interpretation* eingreifen kann. Weit mehr als DROYSEN eignete sich der unter dem Kriterium der Einheit von Wissenschaft und Kunst als Vorbild von LENZEN herangezogene RANKE zur Folie, vor deren Hintergrund sich eine Kritik an der historistischen Logik „historischer Erzählungen“ inszenieren ließe. Jedoch fiel keinem Historiker des 19. Jahrhunderts die „Referenz auf eine historische Wirklichkeit“ so einfach in den Schoß. Sie wurde stets konstruiert, zusammengefügt, erarbeitet – eben das macht nach HARDTWIG (1991) die Differenz zwischen der Geschichtsreligion, wie man sie bei RANKE findet, und der historischen Arbeit, für die DROYSEN das methodische Handwerkszeug systematisiert, aus. Welchen Sinn sollte eine Historiographiegeschichte noch haben, die sich nicht mehr auf eine wie immer gebildete Vorstellung von einer „historischen Wirklichkeit“ beziehen lassen kann – von der jeder Historiker selbstverständlich weiß, daß es sie niemals im Sinne einer objektiven Wirklichkeit oder einer Wirklichkeit an sich gegeben hat? Historiker haben es immer mit „Symbolakkumulationen“ und „Hyper-Wirklichkeiten“ zu tun.

LENZENS Einklammerung des „Hyper“ von „Hyper-Wirklichkeiten“ läßt sich aber auch so deuten, daß mit dem „Hyper“ eine besondere Eigenschaft der heute erzeugten Wirklichkeiten gemeint ist, und daß darin die Annahme impliziert ist, es habe „früher“ auch wirkliche Wirklichkeiten gegeben, während „heute“ von vergangenem Geschehen nur noch „Hyper-Wirklichkeiten“ hervorgebracht werden könnten. Aber das 19. Jahrhundert hat über Autoren, wie z.B. WALTER SCOTT, die Gattung des „Historischen Romans“ gekannt, deren Exemplare den Zeitgenossen – und nicht zuletzt den Fachhistorikern unter ihnen – gleichfalls als Szenarien der „Hyper-Wirklichkeiten“ erscheinen konnten – so

wie heute in Verfilmungen historischer Stoffe Wirklichkeiten erzeugt werden, von denen man wissen kann, daß sie die Zeit nicht abbilden, die sie darstellen.

Kurzum: LENZEN unterstellt mit seiner Konfrontation von „historischer Wirklichkeit“ und „Hyper-Wirklichkeit“ ein Unterscheidungskriterium zwischen Wirklichkeitstypen, das selbst insofern fiktional ist, als es weder die Realität der historischen Arbeit früherer Historiker noch die heutigen Umgangsweisen mit Geschichte begreift, sondern sich gleichsam selbst in einer Art Hyper-Deskription blockiert.

Die zweite Fiktionalitätsfalle, in die LENZEN gerät, rückt im Grunde genommen jedes Untersuchungsprojekt pädagogischer Historiographiegeschichte unweigerlich ins Zwielficht. Denn entweder muß man sich darauf einigen, daß, wenn es weder eine objektive Wahrheit noch eine objektive Wirklichkeit gibt, alles in der Welt, was jemals war und was ist, unabdingbar der Fiktionalität unterliegt. Dann befindet man sich in der Situation einer Steigerung aller Krisenphänomene des Historismus, die sich nach der Beschreibung von ERNST TROELTSCH in der „Historisierung unseres ganzen Wissens und Empfindens der geistigen Welt, wie sie im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts geworden ist“, artikulieren (TROELTSCH 1922, S. 573) – eine Steigerung deshalb, weil an die Stelle der Historisierung die kompromißlose Fiktionalisierung „unseres ganzen Wissens und Empfindens der geistigen Welt“ treten müßte. Es wäre dann jedoch nicht einzusehen, weshalb dieser Prozeß eine Grenze an der Schwelle des 19. zum 20. Jahrhunderts finden könnte:

Alles Geschichtliche, unabhängig von spezifischen Epochen und sozialen Räumen, wäre als fiktional zu bezeichnen. Oder man zieht mit LENZEN zwischen den historiographischen Arbeitsbedingungen heute und dem klassischen Zeitalter der Verwissenschaftlichung der Geschichte eine deutliche Grenze. Dann bliebe die Frage offen, wie man sich aus heutiger Perspektive mit den Ansätzen pädagogischer Historiographie, z. B. denen des 19. Jahrhunderts, befassen kann, ohne diesen entweder per se „Glaubwürdigkeit“ zu attestieren oder sie als fiktionale Texte zu lesen, wodurch man sie freilich verfälschen würde, weil sie sich ja doch noch auf eine „historische Wirklichkeit“ beziehen können, die man zunächst – aber wie? – zu rekonstruieren habe.

Aus beiden Fällen, so scheint mir, kann sich die Fiktionalitätsannahme auch durch noch so tiefsinnige Argumentationen nicht selbst befreien. Dies kann sie deshalb nicht, weil sie jeglichen möglichen Haltepunkt, jede Positionsbestimmung, von der aus man etwas in der Welt als „historisch“ überhaupt zu identifizieren in der Lage sein kann, dann, wenn sie ihre Untersuchungskriterien auf sich selbst anwendet, selbst als fiktiv wahrnehmen muß und damit zugleich die Produktion ihres „historischen Textes“ sowie auch jede Form der kritischen Auseinandersetzung mit ihm der Beliebigkeit aussetzt.

## 2. „Konstruktivität“ und „Kontextualität“

Demgegenüber kann mit einer Vorstellung von „Konstruktivität“ enger an eine Beobachtung der Prozesse historiographischer Arbeit angeknüpft werden. „Konstruktivität“ berücksichtigt, daß die „Arbeit an der Geschichte“ (SCHULIN 1997) als Historisierung zu verstehen ist; d. h. wir machen aus der Gegenwart

heraus und über die Entwicklung von „historischen Fragen“ etwas zum Gegenstand historischer Untersuchung, was es so in der Vergangenheit nicht gegeben hat. Und wir fragen zugleich in der diachronischen Perspektive nach dem, was auf einen Entwicklungszusammenhang zwischen den verschiedenen „Geschichten der Pädagogik“ hindeutet, oder auch danach, wo es zu Brüchen, Neukonzeptionen, zu einem Umdenken und Umstrukturieren innerhalb der Pädagogikgeschichten kommt. So können Pädagogikgeschichten wechselseitig zu Texten und Kontexten füreinander werden. In der synchronischen Perspektive geht es innerhalb des Historisierungsprozesses um die Frage nach den zeitgenössischen kognitiven und sozialen Kontexten, auf die das in Pädagogikgeschichten in bestimmter Weise strukturierte, pädagogische Wissen einerseits einwirkt bzw. worauf es einwirken soll und von denen es andererseits auch beeinflusst worden ist.

Aufgabe einer Geschichte der pädagogischen Historiographie wird es dann u. a. sein, das Zusammenspiel von sozialen und kognitiven Relevanzkontexten in bezug auf die Pädagogikgeschichten so zu rekonstruieren, daß daraus Antworten auf die Fragen nach dem Selbstverständnis der Aufgabenbestimmung von Pädagogikgeschichten, ihrem Adressatenbezug – für wen werden „Geschichten der Pädagogik“ geschrieben; aber auch: Wer schreibt sie und aus welchen Motiven heraus? – resultieren. Weiterhin muß nach dem „Theoriebezug“ der Pädagogikgeschichten und ihrer spezifischen „Architektur“ gefragt werden. Woher werden die Vorbilder des strukturellen Aufbaus genommen und gibt es im Vergleich mit diesen Veränderungen, die man dann – wenn sie sich im diachronen Verlauf als stabil erweisen – für „pädagogik-typisch“ halten kann? Läßt sich zeigen, daß in Pädagogikgeschichten eine eigentümliche Form pädagogischen Wissens und seiner Präsentation auch dadurch entsteht, daß das pädagogische Theoriewissen über Erziehung und Bildung in Pädagogikgeschichten auf eine ganz spezifische Weise transformiert wird? Also: Wie rezipieren Pädagogikgeschichten pädagogisch-theoretisches Wissen? Darüber hinaus: Wie rezipieren, verarbeiten Pädagogikgeschichten „Geschichte“? Und in diesem Zusammenhang zentral: Wie werden in der Pädagogikgeschichtsschreibung „Pädagogen“ – die „großen“ wie die „kleinen“ – kultiviert? Wie werden sie entweder zu „Klassikern“ gemacht oder zu abschreckenden Beispielen stilisiert (die Aufklärungspädagogik; die Philanthropen; HERBART; die Herbartianer und der Herbartianismus; die Kollektivismus-Individualismus-Debatte um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert; NIETZSCHES Funktionalisierung für die pädagogische Kritik [vgl. PRONDCZYNSKY 1998] usw.)?

An diesen Fragen sieht man schon, daß die Fokussierung sozialer und kognitiver Kontexte der synchronen Perspektive auf die Pädagogikgeschichten mit der diachronen Bewegung einhergehen muß, damit man solche komparativen Interessen überhaupt formulieren kann. Um hierbei die selten radikalen, sondern in der Regel stillen, feinen und nuancierten Wechsel von Kontinuitäten und Tradierungen, auch Ritualisierungen und Rhetorisierungen, des pädagogisch-historischen Wissens in Diskontinuitäten nicht zu übersehen, kann eine Geschichte der pädagogischen Historiographie nicht internalistisch bleiben, d. h. nur die internen Entwicklungen der aufeinanderfolgenden Pädagogikgeschichten sequenzieren, sondern sie muß auch in die gesellschafts- und bildungsgeschichtlichen Entwicklungen eingebettet werden. Ich denke beispielsweise an den Wandel in der Pädagogikgeschichtsschreibung, der sich in einer Parallelisierung von

Fortführungen traditioneller „Geschichten der Pädagogik“ einerseits und einer zeitgeschichtlichen Registrierung von sogenannten „pädagogischen Gegenwartsströmungen“ andererseits in den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts als erste Wahrnehmungen pädagogischer Reformbewegungen dokumentiert. In letzteren wird das „Neue“ immer zugleich auch schon historisiert, um Anschlüsse an Vorläufer und pädagogische Traditionen zu gewinnen, wobei nicht auf biedere Kontinuitätsannahmen rekurriert, sondern auf die Vorstellung von der Durchsetzung des „pädagogisch Guten“ in der Geschichte gebaut wird (vgl. PRONDCZYNSKY 1996).

Aus der Fülle möglicher synchroner Kontexte, mit denen die Historiographie der Pädagogik liiert ist, sollen fünf herausgehoben werden. Ich möchte betonen, daß diese Liste allenfalls im Sinne einer Heuristik zu verstehen ist. Die genauere Differenzierung und Relationierung der konkreten Beziehungen unter den einzelnen Kontexten sowie die zwischen diesen Kontexten und der Pädagogikgeschichte zu verschiedenen Zeitabschnitten wäre m. E. Aufgabe eines umfassenderen Untersuchungsprogramms mit einer Reihe zu präzisierender Einzelprojekte.

1) Als erster Kontext bietet sich naheliegenderweise der Entwicklungs- und universitäre Etablierungsprozeß der Geschichte als einer Fachwissenschaft an. Kommunikationen, so sollte man annehmen, zwischen Geschichtsschreibern der Pädagogik und Geschichtswissenschaft wären eine Selbstverständlichkeit. Doch man wird bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts keine Bezugnahmen – sei es auf Historiker, Geschichtswerke oder das fachwissenschaftliche historiographische Handwerkszeug der Disziplin – von seiten der Pädagogikgeschichte finden. Es hat den Anschein, als lernten die ersten Geschichtsschreiber der Pädagogik – A. H. NIEMEYER und F. H. C. SCHWARZ, G. A. H. GRÄFE und A. KAPP, F. CRAMER und E. ANHALT – das historische Geschäft ganz unabhängig von der Historie als Wissenschaft und vollkommen auf eigene Kosten.

Gleichwohl belehrt der zweite Blick, daß auch diese Autoren den Rahmen und die Grundlinien ihrer Pädagogikgeschichten außerpädagogisch-historischen Orientierungen verdanken: Menschheits-, Universal- und Weltgeschichten sowie „Culturgeschichten“ stehen hoch im Kurs. Obwohl hiermit eher Bezüge der frühen Pädagogikgeschichtsschreiber auf die Aufklärungshistorie anklingen, ist die Anlehnung an zeitgenössische Philosophien – diejenige an SCHELLING bei SCHWARZ etwa oder an die Geschichtsphilosophie HEGELS bei ANHALT und noch bei KARL SCHMIDT – doch ausschlaggebend. Die Emanzipation der Geschichtswissenschaft von der Geschichtsphilosophie vollzieht die Pädagogikhistoriographie zunächst nicht mit. Allerdings kommt auch die Geschichtswissenschaft, entgegen aller HEGEL-Schelte, nicht ohne die Suche nach und die Orientierung an „Ideen“ aus, die als Allgemeines das Besondere, das Individuelle, den eigentlichen Gegenstand der historischen Untersuchung, überhöhen sollen. In diesem Interesse treffen sich Pädagogikgeschichten und entstehende Geschichtswissenschaft durchaus.

2) Die Suche nach „Ideen“, die in Pädagogikgeschichten als Entwicklung hin zur „Vollkommenheit“ der Menschheit und der Einzelnen erscheint, eröffnet einen weiteren Kontext für die Geschichte der pädagogischen Historiographie: die Theologie. Dies liegt schon deshalb nahe, weil eine maßgebende Gruppe der Autoren von Pädagogikgeschichten sich aus der theologischen Profession

rekrutiert. Das fängt mit NIEMEYER und SCHWARZ an und reicht beispielsweise über den Domcapitular und Professor an der bischöflichen Akademie zu Eichstätt, ALBERT STÖCKEL, und den Prälaten K. A. SCHMID bis hin zum Erzbischöflichen Geistlichen Rat CORNELIUS KRIEG. Diese Theologen strukturieren ihre Erziehungs- und Pädagogikgeschichten über heils- und erlösungsgeschichtliche Motive so, daß sie eine sinnvolle und orientierungsfähige Einordnung der verwirrenden Vielfalt der zu berücksichtigenden historischen Materialien der Pädagogikgeschichte in den weltgeschichtlichen Zusammenhang ermöglichen. So liest man etwa bei ALFRED STÖCKEL (1876, S. 4f.):

„Fragen wir nun nach dem Maßstabe, nach welchem wir alle Erscheinungen auf dem Gebiete der praktischen und theoretischen Pädagogik in letzter und höchster Instanz zu beurtheilen haben, so kann derselbe für uns kein anderer sein, als die göttliche Offenbarung und der Geist des Christenthums. Denn die Geschichte der Pädagogik ist nur ein Stück Weltgeschichte. Wie nun die ganze Weltgeschichte, richtig aufgefaßt, nur eine Geschichte der Erziehung der Menschheit durch Gott zum Christenthum und durch dieses wiederum zum ewigen Heile ist: so muß auch die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in solcher Weise aufgefaßt werden, wenn sie im Einklange mit der göttlichen Weltordnung verstanden und begriffen werden soll. So wird sich uns aus der Erziehungsgeschichte ergeben, in wie weit es den Einzelnen und den Völkern gelang, sich der einzig wahren Erziehungsideen zu bemächtigen, oder wie und in wie weit sie von denselben abgewichen sind. Christus ist der Mittelpunkt der gesamten Weltgeschichte,“ und, so schließt STÖCKEL: „er ist es auch für die Geschichte der Pädagogik.“

Interessanter aber als diese katholische Position von 1876, die schon bald im „Kulturkampf“ politisiert und dogmatisiert wird und dann wirkungsgeschichtlich ins Abseits gerät, dürfte die Frage nach der Einbettung historisch-pädagogischen Denkens in den „Kulturprotestantismus“ und insbesondere nach den Beziehungen zur „Religionsgeschichtlichen Schule“ sein, die sich in den achtziger Jahren innerhalb der Göttinger Theologischen Fakultät entwickelt und als deren markantester Repräsentant ERNST TROELTSCH hervortritt.

Nach GERD LÜDEMANN (1996, S. 9ff.) zeichnet sich die „Religionsgeschichtliche Schule“ durch ihre „radikal-historische“ Sicht auf das Neue wie das Alte Testament aus und fragt etwa danach, ob Jesus „wirklich auferstanden“ sei, bezweifelt also historisch einen wesentlichen Grundpfeiler erlösungsgeschichtlicher kirchlicher Dogmatik. Überdies verfährt sie „religionsvergleichend“, führt in das religionsgeschichtliche Denken ein starkes „soziologisches Element“ ein und fragt nach dem Zusammenhang von Volksfrömmigkeit und Kultus, relativiert also kirchliche Glaubensdogmatik im Hinblick auf die Sozialstrukturen von Alltagsreligiosität. Ergänzend hierzu fördert sie eine Interpretation des Glaubens „als psychologisch zu verstehender Religion“. Erst in Ansätzen sind der „Kulturprotestantismus“ sozialgeschichtlich (GRAF/MÜLLER 1996; GRESCHAT 1997; HÜBINGER 1994, 1996; KIPPENBERG 1996; MÜLLER 1992) und die „Religionsgeschichtliche Schule“ wissenschaftsgeschichtlich (siehe theoriegeschichtlich MURRMANN-KAHL 1992; mentalitätsgeschichtlich ÖZEN 1996) untersucht worden. Aber weder von dieser Seite noch von seiten der pädagogischen Historiographieforschung ist die Frage nach den wechselseitigen Beeinflussungen im Geschichts- und Gegenstandsverständnis systematisch aufgeworfen worden, obwohl diese doch naheliegen.

3) Ein weiterer Kontext der Pädagogikgeschichtsschreibung ist das sich im Laufe des 19. Jahrhunderts herausbildende und institutionalisierende Erziehungs- und Bildungssystem. Als Exponenten, die ihre Historiographie an diesem neuen Sozialsystem orientieren, wären: FRIEDRICH CRAMER, LORENZ VON STEIN und FRIEDRICH PAULSEN zu nennen, später dann PAUL BARTH mit seiner „Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung“ (1911). In diesem Zusammenhang gilt es u.a., das Augenmerk auf eine Verschiebung der Deutungssysteme von Natur und Kultur, Geschichte und Gesellschaft zu richten, die mit der Rezeption CHARLES DARWINS seit der Mitte des 19. Jahrhunderts die Gemüter erregt. Vor dem Hintergrund des Evolutionsgedankens werden neue Entwicklungstheorien entworfen, die Natur und Kultur, Gesellschaft und Geschichte über Denkfiguren der Organismusanalogien verknüpfen wollen. Geschichtsphilosophische Denkansätze revitalisieren sich, und man reflektiert erneut über eine der Geschichte immanente Teleologie. Alle diese Überlegungen findet man auch in der pädagogischen Historiographie.

Allerdings gilt dies, mit Ausnahme PAUL BARTHS, nur unter folgender Einschränkung: Autoren wie PAULSEN, DILTHEY oder SPRANGER legen einerseits Arbeiten zur pädagogischen Historiographie vor, in denen man von den Irritationen, die das Entwicklungsdenken in der gebildeten und der wissenschaftlichen Öffentlichkeit ausgelöst hat, so gut wie nichts spürt. In anderen Texten jedoch setzen sie sich in einer Weise mit entwicklungstheoretischen, geschichtsphilosophischen und teleologischen Fragen auseinander, die tiefgreifende Konsequenzen auch für ihr eigenes historiographisches Arbeiten erwarten lassen würden.

Doch ein erster Vergleich enttäuscht diese Vermutung. Legt man FRIEDRICH PAULSENS „Geschichte des gelehrten Unterrichts“ (1919) neben seine „Einleitung in die Philosophie“ (1892/1912), liest man vergleichend DILTHEYS „Einleitung in die Geisteswissenschaften“ (1883/1979), die sich als „Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte“ versteht, und sein Werk „Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems“ (1960) oder überprüft man schließlich den Grad der Abstimmung, der zwischen EDUARD SPRANGERS Dissertation über „Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft“ (1905) und seiner „Geschichte der deutschen Volksschule“ (1949) besteht, so verstärkt sich der Eindruck, daß jeweils zwischen „Theorie“ und „Historiographie“ dieser Autoren sich nicht nur eine pragmatische Differenz auftut, die man aufs Konto einer unumgänglichen Unterscheidung zwischen „Forschung“ und „Erzählung“ verbuchen könnte, sondern daß sich in der „Historiographie“ von PAULSEN, DILTHEY oder SPRANGER die Lehren aus ihren eigenen „Historiken“ nicht wiederfinden lassen. Aber zunächst wäre detailliert zu prüfen, ob sich dieser Eindruck erhärten läßt – und dabei müßten nicht zuletzt auch die Rezeptionsmuster, in denen sich die zeitgenössische Pädagogik und pädagogische Historiographie auf das entwicklungstheoretische Denken einläßt, rekonstruiert werden: Dann wäre zu fragen, welche Schlußfolgerungen man eventuell aus dem Befund zu ziehen hätte, daß „Geschichtlichkeit“, seit deren Einbindung in die Pädagogik durch DILTHEY, ULRICH HERRMANN (1978, S.197ff.) zufolge, eigentlich erst ein historisch-pädagogisches Denken zu verzeichnen sei, ein Moment der „Historik“ bleibt und in die pädagogische Geschichtsschreibung im Sinne einer entschiedenen Historisierung gar nicht eingegangen ist.

4) Mit DILTHEY und in dessen Nachfolge entfaltet sich dann für Historische Pädagogik bzw. das historische Denken in der Pädagogik ein folgenreicher Kontext, in dem sich „pädagogisches Wissen“ gleichsam auf sich selbst beziehen kann: Der Blick des Pädagogikhistorikers richtet sich zunehmend auch auf ein „System der Pädagogik“ bzw. auf die Frage nach dem systematischen Ertrag des historisch-pädagogischen Wissens. In diesem Kontext wird historisch-pädagogisches Wissen im Hinblick auf seine Bedeutung für die Konstitution einer wissenschaftlichen Pädagogik getestet.

Damit ist ein doppeltes Spannungsverhältnis angesprochen: Zum einen die Konstruktion einer Differenz zwischen Innen und Außen, d. h. neben der „Erziehungswirklichkeit“ muß ein abgrenzbarer Reflexionsraum für das Nachdenken über diese Wirklichkeit entstehen können und sich stabilisieren. Dieser Reflexionsraum – die Pädagogik – ist zunächst ein noch weitgehend ungeklärtes Neben- und Miteinander von „Theorie“ und „Geschichte“, von Systematik und Historiographie, definiert sich aber darüber, daß es Erziehung und Bildung in der Außenwelt gibt. Zum anderen die Ausgestaltung dieses Binnenraums. Es wird dabei nach dem Muster des Selbstbezugs verfahren. Das wird gerade für das Verhältnis von Theorie und Historiographie, aber auch für die Selbstreferenz der pädagogischen Historiographie bedeutsam. Pädagogische Historiographie gewinnt Selbstbezüglichkeit, indem sie eine Literaturgattung erzeugt, die sich dadurch legitimiert, daß sie die Geschichte der Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeiten zu ihrem Gegenstand erhebt.

So beginnt ein Kumulationsprozeß historiographiegeschichtlichen Wissens, indem die Autoren sich auf zunächst recht leichtgewichtige Bibliographien des historisch-pädagogischen Wissens berufen, ihnen vorangegangene Autoren und deren Quellenmaterial zustimmend oder kritisch beurteilen, damit einen Kontinuitäts- und Diskussionszusammenhang präsentieren, der die Gattung selbst mit Rudimenten zur Konstruktion einer eigenen Geschichte versorgt. A. H. NIEMEYER kann sich im „Dritten Theil“ seiner „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmaenner“ (1806) eigentlich nur auf vier Autoren beziehen. Da gibt es zunächst K. E. MANGELSDORFS „Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrhunderten in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan wurde“ aus dem Jahre 1779 und dann F. E. RUHKOPFS „Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland“ von 1794. MANGELSDORF, so urteilt NIEMEYER (1806, S. 403), sei „nur in einzelnen Perioden einigermaßen brauchbar, in andern ganz unvollstaendig“, während er über RUHKOPF bedauernd vermerkt, man wünsche sich „ueber das Ganze etwas so Gutes“ (ebd.). Ansonsten findet Erwähnung nur noch SCHULZES „Literaturgeschichte der Schulen Deutschlands“, 1804 publiziert, die einige „sehr brauchbare Materialien“ enthielte (vgl. ebd., S. 404), und schließlich F. E. PETRIS „sehr schätzbare“ erste Sammlung im „Magazin der paedagogischen Literaturgeschichte“ aus dem Jahre 1805 (vgl. ebd.). Dies, nach NIEMEYER der magere Bestand an pädagogisch-historischer Literatur, über den sich ein Selbstbewußtsein pädagogischer Historiographie weniger bereits selbst als historisches, sondern eher als ein erst zukünftig zu erhoffendes zu bestimmen vermochte.

Aus dieser Situation heraus bestimmt NIEMEYER (ebd., S. 403) das zeitgenössische Defizit der Erziehungshistoriographie und kehrt dieses zu einem Arbeitsprogramm um: „Eine vollstaendige Geschichte dessen, was seit den aelte-



sten Zeiten bis auf die unsrigen herab über Erziehung und Unterricht gedacht und fuer sie gethan ist, erwartet und verdient ihren Bearbeiter. Noch sieht man sich vergebens nach einem Werke dieser Art um.“

NIEMEYERS „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ öffnen aber in ihrer fünften Auflage – und daher ist diese historiographiegeschichtlich von herauszuhebender Bedeutung – zwei Optionen für die Ausgestaltung des Referenzrahmens der Pädagogik: die Referenz auf die innere Entwicklung der Pädagogik und die Außenreferenz sowohl auf den Kontext des gesellschaftlichen Erziehungs- und Bildungssystems wie auf den noch nicht erwähnten weiteren Kontext der entstehenden Lehrprofession.

Die Zurückbeugung dieser beiden Referenzkontexte in den historisch-pädagogischen Reflexionsraum von Pädagogikgeschichten führt unter der Arbeitsprämisse, sie verknüpfen zu wollen, also Praxisbezug *und* Theorieentwicklung im Medium der pädagogischen Historiographie zusammenzubinden, zum Einbau des Grunddilemmas von Pädagogik als einer Praktischen Wissenschaft. Pädagogische Historiographie schwankt fortan immer zwischen Historischer Forschung und Philosophischer Reflexion. NIEMEYER hat dies, so scheint mir, erstmals als positives Arbeitsprogramm der Pädagogik formuliert. Der fünften Auflage seiner „Grundsätze“ nämlich fügt er „Beytraege zur Geschichte der Paedagogik und Didaktik“ bei. Ursprünglich handelte es sich bei diesem „historisch=literarische(n) Abschnitt“ um eine eigenständige Schrift, die nun den ab der dritten Auflage der „Grundsätze“ gegebenen „Ueberblick der allgemeinen Geschichte des Schul- und Erziehungswesens“ ergänzen soll. Weil zu jener Zeit dem Lesepublikum, d.h. den „Eltern, Hauslehrer(n) und Schulmaenner(n)“, dieser Schritt, nämlich Erziehungsgrundsätze, in einen Zusammenhang mit Erziehungsgeschichte zu bringen, offensichtlich noch als sehr ungewöhnlich erscheinen konnte, schickt NIEMEYER (ebd., S. IV) seiner Absicht eine Entschuldigung voraus: „Ich hoffe“, so teilt er seinen Lesern mit, „man wird diese Verbindung des Geschichtlichen mit dem Theoretischen nicht unzweckmaeßig finden.“

Allzuviel mußten sie allerdings dann doch nicht verkraften, denn diese avisierte „Verbindung“ blieb ganz äußerlich: Die „Beytraege“ sind den „Grundsätzen“ nur an- und nicht eingegliedert. Offensichtlich registriert aber NIEMEYER noch gar nicht die möglichen Problematiken, die sich mit einer Verknüpfung von Theorie und Geschichte für die pädagogische Historiographie ergeben könnten. Sein Denkhorizont und damit der der Pädagogikgeschichtsschreibung seiner Zeit hatte sich mit geschichtstheoretischen Fragestellungen noch nicht belastet. NIEMEYER kann daher ohne Skepsis gegenüber ihrer Möglichkeit eine „vollstaendige Geschichte“ der Erziehung und Bildung einklagen, weil in ihm noch der aufklärungshistorische Optimismus gegenüber umfassenden Welt- und Menschheitsgeschichten wach geblieben ist. Dieser ist es denn auch, der ihm eine „Verbindung des Geschichtlichen mit dem Theoretischen“ vor allem aus *didaktischen* Gründen geboten erscheinen läßt. Denn „(l)iterarische Unkunde verleitet wenigstens oft zum Undank gegen die Vorzeit und zur blinden Verwunderung dessen, was sich als Neu ankuendigt ohne es zu seyn“ (ebd., S. IV).

In dieser Bemerkung deutet sich an, was dann als durchlaufender Topos die Erziehungs- und Pädagogikgeschichten der Folgezeit begleiten wird: Die Unter-

stellung, hier noch zurückhaltend geäußert, daß aus Geschichte zu lernen sei – nicht nur, wie es früher gewesen sei, sondern auch, wie man für die Gegenwart und das zukünftige Handeln Gewinne daraus zieht. NIEMEYER geht nicht so weit, das Lernen aus der Geschichte zur Ethosschulung des angehenden Schulmannes zu steigern. Sein Blick reicht über ein kritisches Urteil gegenüber historisch blinder Neuerungssucht noch nicht hinaus. Die Zielrichtung freilich, die pädagogische Historiographie auf Zukunftskurs setzt, ist angegeben: Von ihr wird die Verknüpfung von Geschichte und Theorie sowohl in der Perspektive eines systematischen Ertrags für die Pädagogik wie zugleich auch in der Lernperspektive der Lehrprofession erwartet.

Daß sich dann in der Folgezeit die Aufmerksamkeit bezüglich des systematischen Ertrags für die Pädagogik und des Lerneffekts für die Profession schärft, kann etwa an der Begründung abgelesen werden, die FRIEDRICH HEINRICH CHRISTIAN SCHWARZ dafür anführt, daß er in der zweiten Auflage die „Geschichte der Erziehung“ der „Erziehungslehre“ nicht mehr anfügt, sondern dieser voranstellt: „(D)ass aber die Geschichte der Erziehung voran zu setzen sey“, erfolgt, wie SCHWARZ (1829, S. 17) betont, „schon aus dem einfachen Grunde, weil wir erst sehen müssen, was bis jetzt geschehen ist und wie wir zu unserer Bildung gelangt sind, bevor wir erkennen, was wir zu thun haben, um unsere Kinder gut zu bilden und zu erziehen.“ Aufschlußreich ist auch die sich daran anschließende Erwartung eines Zugewinns von gleichsam wissenschaftlicher Rationalität für die Erarbeitung einer Erziehungstheorie aus der Kenntnis von Erziehungsgeschichte, die, wohlgemerkt, bei SCHWARZ eine Geschichte der Erziehungsidee ist: „Nach dieser Einrichtung“, also die Erziehungsgeschichte der Erziehungslehre vorzuordnen, „wird auch manches abgekürzt, indem in der Lehre selbst nur auf das verwiesen zu werden braucht, was sich in der Geschichte vorfindet“ (ebd.).

Dies sind, genauer betrachtet, zwei wohl zu unterscheidende Argumente für den „Nutzen“, den eine Geschichte der Erziehung erbringen kann. Zum einen wird eine aus historischem Wissen begründbare Verbesserung der praktischen Erziehung in den Erwartungshorizont der „Eltern, Hauslehrer und Schulmaenner“ eingeschoben. Zum anderen soll die Ausgangsposition für pädagogische Theoriearbeit durch die Stützung auf historisches Wissen rationaler und systematischer gestaltet werden können. Freilich bestechen beide Argumente nicht durch zwingende Logik. Ob, was und, vor allem, wie aus Geschichte zu lernen sei, ist auch in der Fachhistorie eine offene Frage geblieben, die sich immer wieder einerseits an der nicht realisierbaren lückenlosen Rekonstruierbarkeit von Geschichte und andererseits an der Überzeugung der Einmaligkeit historischer Ereignisse und Prozesse, ihrer Unwiederholbarkeit, bricht.

Auch das zweite Argument – daß vorlaufendes historisches Wissen Theoriebildungsprozesse verkürzt – sticht nicht, weil dann die Möglichkeit einer Geschichtsdarstellung als theorielose gedacht werden muß. Es sticht aber auch deshalb nicht, weil man die Aufeinanderfolge von Geschichte und Theorie auch umkehren könnte: Eine systematische Erziehungslehre reduziert die Menge des historisch Auszubreitenden, weil die Theorie schon angibt, was historisch bedeutsam werden kann – so wie J.M. CHLADENIUS (1752/1985) dies mit seiner „Theorie des Schepunktes“ andeutete. HERBART hat in seiner 1832 geschriebenen Besprechung der zweiten Auflage der SCHWARZschen „Erziehungslehre“

mit feinem Gespür wahrgenommen, daß an dieser Begründung etwas nicht stimmen könne (vgl. HERBART 1832/1982, S. 269–296). Hier sei nur sein Hinweis erwähnt, „daß die größte Fülle der bloß empirischen Gelehrsamkeit uns stets arm und bei der pädagogischen Praxis in Verlegenheit läßt“. Dem könne nur durch „psychologische Untersuchung“ und durch „richtige Begriffe“ – also Theorie – abgeholfen werden (ebd., S. 274).

Von solcher Kritik hat sich die pädagogische Historiographie jedoch nicht irritieren lassen. Nur an *einem* Beispiel möchte ich belegen, daß die Bedeutung, die der Geschichte der Pädagogik für die Systematik der Pädagogik zugesprochen wurde, sogar noch steigerungsfähig war. Noch der vierten Auflage von KARL SCHMIDTS „Geschichte der Pädagogik“, die im Jahre 1890 mit zahlreichen Kommentaren des Herausgebers EMANUEL HANNACK erscheint, kann man die Bemerkung entnehmen, die Geschichte sei „die Schule, in der die Wissenschaft der Pädagogik lernt“ (SCHMIDT 1890, S. 9). Und SCHMIDT fährt fort:

„Nur der wird in der Gegenwart am besten wissen, was er in der Erziehung will und was er kann, der beobachtet und gelernt hat, was zu leisten möglich ist: das aber erlernt und erfährt er durch das Studium dessen, was in der Erziehung geleistet und was darin gedacht ist. Nur Der kennt das Wesen und den Werth der Erziehung, der der Entwicklung der Erziehungsidee im Laufe der Jahrhunderte nachgegangen ist. Nur Der endlich kann die wahrhafte Wissenschaft der Pädagogik der Gegenwart verstehen und selbstschöpferisch in ihr auftreten, der sich in die Geschichte der Pädagogik eingelebt hat. Die Wissenschaft der Pädagogik ist ohne die Geschichte der Pädagogik ein Gebäude ohne Fundament. Die Geschichte der Pädagogik“, so schließt SCHMIDT, „ist selbst das vollendetste und objectivste wissenschaftliche System der Pädagogik“ (ebd.).

5) Mit den letzten beiden Kontexten – dem Erziehungs- und Bildungssystem einerseits, der Wissenschaftlichen Pädagogik andererseits – ist der schon ange-deutete Professionskontext aufs engste verbunden. Im Laufe des 19. Jahrhunderts entfaltet sich die Lehrprofession zum Kern pädagogischer Tätigkeiten. Es muß für Ausbildung gesorgt werden: Die Profession braucht eine Theorie, eine Rhetorik und eine Politik. In jedem dieser Bedarfsbereiche versorgt historisches Wissen die Profession mit Legitimation.

Man kann beobachten, wie die pädagogische Historiographie sich in diesem Zusammenhang selbst ausdifferenziert. Neben die ehrwürdigen „Geschichten der Pädagogik“ treten „Geschichten des Volksschulwesens“ und „Geschichten der Lehrerbildung“: z. B. die von HEPPE (1858–1860<sup>1</sup>/1971) oder die von K. STRACK (1872). Es entstehen auch eigene „Methodengeschichten“ wie z. B. KARL KEHRS erfolgreiche „Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts“ (1877–1882; 2. Aufl. 1889/1890). Das Pädagogische Wissen beginnt sich in „Handbüchern“ und „Encyklopädien“, in denen Stichworte zur „Historischen Pädagogik“ bzw. zur „Geschichte der Pädagogik“ nicht fehlen, zu sammeln. Parallel dazu findet man auch schon „Lehrbücher“ zur Historischen Pädagogik: J. C. G. SCHUMANNs „Lehrbuch der Pädagogik“, 1876 bereits in dritter Auflage, sowie A. Stöckels (1876) und HERMAN SCHILLERS „Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik“ (1887; 1904).

Sieht man daneben auch noch FRIEDRICH PAULSENS „Geschichte des gelehrten Unterrichts“, seine zahlreichen historischen Arbeiten über das Bildungswesen und die Universitätsgeschichte, registriert LORENZ VON STEINS drei Bände zum „Bildungswesen“ im Rahmen der „Verwaltungslehre“ (1882/1975) und nimmt sowohl PAUL BARTHS bereits erwähnte „Geschichte der Erziehung“ so-

wie überdies OTTO WILLMANNS „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ (1923) zur Kenntnis; und notiert man schließlich, daß sich 1890 mit der Gründung der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“, deren Herausgabe einer eigenen Zeitschrift sowie der „Monumenta Germaniae Paedagogica“ erstmals Historische Pädagogik auch als Forschungsarbeit institutionalisiert, dann stellt sich für eine Geschichte der pädagogischen Historiographie unabweisbar die Frage nach einem Ordnungsraster, innerhalb dessen die Fülle des allein schon im Verlaufe des 19. Jahrhunderts immens angewachsenen historischen Wissens systematisch zu erfassen ist.

### 3. Fazit

Eine Sortierung, die eigentlich nur die Unterscheidung zwischen fiktionalen und nicht-fiktionalen Texten kennt, kann der im Vorstehenden angedeuteten Fülle der komplexen Beziehungsstruktur, in der pädagogische Historiographie zu verorten ist, nicht gerecht werden. Darüber hinausreichende Reflexionsanstöße für eine terminologische und konzeptionelle Konturierung liegen in dem Schema einer „disziplinären Matrix der Geschichtswissenschaft“ vor, die von J. RÜSEN (1997) mit Konsequenz ausgearbeitet worden ist (vgl. auch BLANKE 1991). Allerdings stützt die Nähe dieses Konzepts zum Paradigmamodell TH. KUHNs auch eine Reihe von Vorbehalten, die verstärkt in Versuchen zur Geschichte der pädagogischen Historiographie auftreten könnten.

Mit einem sehr offenen Konzept von Konstruktivität und dem Ordnungsrahmen der Kontexte bzw., prozessualisiert gedacht, dem der Kontextualisierungen scheint mir aber eine erste Strukturierung des Forschungsfeldes einer Geschichte der pädagogischen Historiographie umrissen zu sein, die einzelne Arbeitsvorhaben definierbar macht, die dann in historisch-empirischen Untersuchungen auf ihre Tragfähigkeit hin geprüft werden müssen.

### Literatur

- BARNES, H. E.: A History of Historical Writing. University of Oklahoma (Norman) 1938.  
 BARTH, P.: Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. Leipzig 1911.  
 BELOW, G. v.: Die deutsche Geschichtsschreibung von den Befreiungskriegen bis zu unsern Tagen. München/Berlin 1924.  
 BLANKE, H. W.: Historiographiegeschichte als Historik. Stuttgart 1991.  
 BOCK, I.: Geschichtsschreibung im Rahmen der Systematischen Pädagogik. Göttingen/Toronto/Zürich 1990.  
 BÖHME, G./TENORTH, H.-E.: Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt 1990.  
 CHLADENIUS, J. M.: Allgemeine Geschichtswissenschaft (1752). Wien/Köln/Graz 1985.  
 CROCE, B.: Zur Theorie und Geschichte der Historiographie. Tübingen 1915.  
 DILTHEY, W.: Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Gesammelte Schriften. Bd. 11. Stuttgart/Göttingen 1960.  
 DILTHEY, W.: Einleitung in die Geisteswissenschaften (1883). Gesammelte Schriften. Bd. 1. Stuttgart/Göttingen 1979.  
 DROSEN, J. G.: Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodologie der Geschichte (1858), hrsg. v. R. HÜBNER. München 1967.

- FUETER, E.: Geschichte der neueren Historiographie. München/Berlin 1911.
- FULDA, D.: Wissenschaft aus Kunst. Die Entstehung der modernen deutschen Geschichtsschreibung 1760–1860. Berlin/New York 1996.
- GERVINUS, G. G.: Aus der „Historik“ (1837). In: Aus der Aufklärung in die permanente Restauration. Geschichtswissenschaft in Deutschland, hrsg. v. M. ASENDORF. Hamburg 1974, S. 133–143.
- GRAF, F. W./MÜLLER, H. M. (Hrsg.): Der deutsche Protestantismus um 1900. Gütersloh 1996.
- GRESCHAT, M.: Der deutsche Protestantismus im Kaiserreich. In: Liberalismus, Industrialisierung, Expansion Europas (1830–1914), hrsg. v. J. GADILLE/J.-M. MAYEUR. Freiburg/Basel/Wien 1997, S. 656–681.
- HARDTWIG, W.: Die Verwissenschaftlichung der Historie und die Ästhetisierung der Darstellung. In: Formen der Geschichtsschreibung, hrsg. v. R. KOSELLECK/H. LUTZ/J. RÜSEN. München 1982, S. 147–191.
- HARDTWIG, W.: Geschichtsreligion – Wissenschaft als Arbeit – Objektivität. Der Historismus in neuer Sicht. In: Historische Zeitschrift 252 (1991) 1, S. 1–32.
- HARDTWIG, W.: Geschichtsschreibung zwischen Alteuropa und moderner Welt. Jacob Burckhardt in seiner Zeit. Göttingen 1974.
- HARDTWIG, W.: Konzeption und Begriff der Forschung in der deutschen Historie des 19. Jahrhunderts. In: Konzeption und Begriff der Forschung in den Wissenschaften des 19. Jahrhunderts, hrsg. v. A. DIEMER. Meisenheim am Glan 1978, S. 11–26.
- HARDTWIG, W.: Theorie oder Erzählung – eine falsche Alternative. In: Theorie und Erzählung in der Geschichte, hrsg. v. J. KOCKA/Th. NIPPERDEY. München 1979, S. 290–299.
- HEPPE, H.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde. (1858–1860). Hildesheim/New York 1971.
- HERBART, J. F.: Rezension von Schwarz: Erziehungslehre (1832). In: J. F. HERBART: Pädagogische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS. Bd. 2. STUTTGART 1982, S. 269–296.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: H. THIERSCH/H. RUPRECHT/U. HERRMANN: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft, München 1978, S. 173–238.
- HERRMANN, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim 1991.
- HÜBINGER, G.: Confessionalism. In: Imperial Germany. A Historiographical Companion, hrsg. v. R. CHICKERING. Westport, Conn./London (Greenwood Press) 1996, S. 156–184.
- HÜBINGER, G.: Georg Gottfried Gervinus. Politisches Urteil und historische Kritik. Göttingen 1984.
- HÜBINGER, G.: Kulturprotestantismus und Politik. Zum Verhältnis von Liberalismus und Protestantismus im wilhelminischen Deutschland. Tübingen 1994.
- HUMBOLDT, W. v.: Über die Aufgabe des Geschichtsschreibers (1821). In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, hrsg. v. A. FLITNER/K. GIEL. Bd. 1. Darmstadt 1980, S. 585–606.
- JAUSS, H. R.: Der Gebrauch der Fiktion in Formen der Anschauung und Darstellung der Geschichte. In: Formen der Geschichtsschreibung, hrsg. v. R. KOSELLECK/H. LUTZ/J. RÜSEN. München 1982, S. 415–451.
- KEHR, K.: Geschichte und Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 6 Bde. Gotha <sup>2</sup>1889/90.
- KIPPENBERG, H. G.: Die Krise der Religion und die Genese der Religionswissenschaften. In: Vom Weltbildwandel zur Weltanschauungsanalyse. Krisenwahrnehmung und Krisenbewältigung um 1900, hrsg. v. V. DREHSEN/W. SPARN. Berlin 1996, S. 89–102.
- KOSELLECK, R.: Geschichte, Geschichten und formale Zeitstrukturen. In: R. KOSELLECK: Vergangenheit und Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten. Frankfurt a. M. 1984, S. 130–143.
- KOSELLECK, R.: Stichwort „Geschichte“. In: Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland, hrsg. v. O. BRUNNER/W. CONZE/R. KOSELLECK. Bd. 2. Stuttgart 1975, S. 647–717.
- KOSELLECK, R.: Über die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft (1972). In: Theorieprobleme der Geschichtswissenschaft, hrsg. v. Th. SCHIEDER/K. GRÄUBIG. Darmstadt 1977, S. 37–59.
- LENZEN, D.: Zum Stand der Historiographiediskussion in Geschichtswissenschaft und Pädagogik. In: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. LENZEN. Weinheim 1993, S. 7–24.
- LÜDEMANN, G.: Die „Religionsgeschichtliche Schule“ und die neutestamentliche Wissenschaft. In: Die „Religionsgeschichtliche Schule“. Facetten eines theologischen Umbruchs, hrsg. v. G. LÜDEMANN. Frankfurt a. M. u. a. 1996, S. 9–22.
- MANGELSDORF, K. E.: Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrhunderten in betreff des Erziehungswesens gesagt und getan wurde. Leipzig 1779.
- MÜLLER, H. M. (Hrsg.): Kulturprotestantismus. Beiträge zu einer Gestalt des modernen Christentums. Gütersloh 1997.
- MUHLACK, U.: Theorie oder Praxis der Geschichtsschreibung. In: Formen der Geschichtsschreibung, hrsg. v. R. KOSELLECK/H. LUTZ/J. RÜSEN. München 1982, S. 607–620.

- MURRMANN-KAHL, M.: Die entzauberte Heilsgeschichte. Der Historismus erobert die Theologie 1880–1920. Gütersloh 1992.
- NIEMEYER, A. H.: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmaenner. Dritter Theil. Halle <sup>1</sup>1806.
- OEXLE, O. G.: Sehnsucht nach Klio. Hayden Whites „Metahistory“ – und wie man darüber hinwegkommt. In: Rechtshistorisches Journal 11 (1992), S. 1–18.
- ÖZEN, A.: Die Göttinger Wurzeln der „Religionsgeschichtlichen Schule“. In: Die „Religionsgeschichtliche Schule“. Facetten eines theologischen Umbruchs, hrsg. v. G. LÜDEMANN. Frankfurt a. M. u. a. 1996, S. 23–64.
- PAULSEN, F.: Einleitung in die Philosophie (1892). Stuttgart/Berlin <sup>25</sup>1912.
- PAULSEN, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts. 2 Bde. Berlin/Leipzig <sup>3</sup>1921.
- PETRI, F. E.: Magazin der paedagogischen Literaturgeschichte. 1. Sammlung. 1805.
- PRONDCZYNSKY, A. v.: Historische Konstruktionen. Zur Rezeption Nietzsches in „Geschichten der Pädagogik“. In: Nietzsche in der Pädagogik. Beiträge zur Rezeption und Interpretation, hrsg. v. H. DRERUP/CH. NIEMEYER/J. OELKERS/L. v. POGRELL. Weinheim 1998, S. 56–79.
- PRONDCZYNSKY, A. v.: Zur historischen Einordnung der Reformpädagogik in der Geschichte der Pädagogik. In: Reformpädagogik und Schulreform in Europa. Grundlagen, Geschichte, Aktualität. 2 Bde., hrsg. v. M. SEYFARTH-STUBENRAUCH/E. SKIERA. Bd. 1: Historisch-systematische Grundlagen. Baltmannsweiler 1996, S. 70–110.
- RANKE, L. v.: Sämtliche Werke, Bd. 33/34. Leipzig 1874.
- RANKE, L. v.: Tagebücher, hrsg. v. W. P. FUCHS. München/Wien 1964.
- RÜSEN, J.: Historik – Überlegungen zur metatheoretischen Selbstausslegung und Interpretation des historischen Denkens im Historismus (und außerhalb). In: Geschichtsdiskurs Bd. 3: Die Epoche der Historisierung, hrsg. v. W. KÜTTLER/J. RÜSEN/E. SCHULIN. Frankfurt a. M. 1997, S. 80–99.
- RUHKOPF, F. E.: Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland. Bremen 1794.
- RUSCH, G.: Theorie der Geschichte, Historiographie und Diachronologie. Siegen 1986.
- RUSCH, G.: Erkenntnis, Wissenschaft, Geschichte. Frankfurt a. M. 1987.
- SCHILLER, H.: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik (1887). Leipzig <sup>4</sup>1904.
- SCHMIDT, K.: Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Culturleben der Völker. Cöthen <sup>4</sup>1890.
- SCHULIN, E.: Arbeit an der Geschichte. Frankfurt a. M./New York 1997.
- SCHULZE: Literaturgeschichte der Schulen Deutschlands. Weißenfels 1804.
- SCHUMANN, J. C. G.: Lehrbuch der Pädagogik. Erster Theil. Hannover <sup>3</sup>1876.
- SCHWARZ, F. H. C.: Erziehungslehre. Leipzig <sup>2</sup>1829.
- SIMON, CH.: Historiographie. Eine Einführung. Stuttgart (Hohenheim) 1996.
- SPRANGER, E.: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Eine erkenntnistheoretisch-psychologische Untersuchung. Berlin 1905.
- SPRANGER, E.: Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg 1949.
- STEIN, L. v.: Die Verwaltungslehre: Das Bildungsweesen I–III. Stuttgart (<sup>2</sup>1884). Aalen 1975.
- STÖCKEL, A.: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Mainz 1876.
- STRACK, K.: Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 1872.
- TENORTH, H.-E.: Wahrheitsansprüche und Fiktionalität. In: Pädagogik und Geschichte. Pädagogische Historiographie zwischen Wirklichkeit, Fiktion und Konstruktion, hrsg. v. D. LENZEN. Weinheim 1993, S. 87–102.
- TENORTH, H.-E.: Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: Paedagogica Historica XXXII (1996) 2, S. 343–361.
- TROELTSCH, E.: Die Krisis des Historismus. In: Die Neue Rundschau XXXIII (1922), S. 572–590.
- WAGNER, I.: Geschichte als Text. Zur Tropologie Hayden Whites. In: Geschichtsdiskurs Bd. 1: Grundlagen und Methoden der Historiographieggeschichte, hrsg. v. W. KÜTTLER/J. RÜSEN/E. SCHULIN. Frankfurt a. M. 1993, S. 212–232.
- WALTHER, G.: Fernes Kampfgetümmel. Zur angeblichen Aktualität von Hayden White's „Metahistory“. In: Rechtshistorisches Journal 11 (1992), S. 19–40.
- WALTHER, G.: Niebuhrs Forschung. Stuttgart 1993.
- WHITE, H.: Metahistory. Die historische Einbildungskraft im 19. Jahrhundert in Europa (amerik. Original 1973). Stuttgart 1991.
- WILLMANN, O.: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig <sup>5</sup>1923.

*Abstract*

Since the mid-1970s, a new social-science-oriented self-understanding of historical research has emerged and established itself in educational science. Despite this development, a history of pedagogical historiography has yet to be written. This lack of a self-reflexive research on the history of pedagogics may partly be explained by the abstinence with regard to the theory of science to which historical pedagogics ceded in the post-Kuhn era. In the following, the author proposes perspectives for a history of historiography still to be compiled which keeps a critical distance to the narrative theory of historiography and its understanding of fictionality. Both from the methodological and from the conceptional point of view, methods of constructivity and of the exploration of context seem to be more promising for a history of the historiography of historical pedagogics because they allow to establish connections to diverse strands of socio-cultural discourse and disciplinary developments. Finally, the author sketches five contexts of pedagogical historiography, all related to the 19th century, in order to designate possible fields of research.

*Anschrift des Autors*

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Universität Flensburg, Institut für Allgemeine Pädagogik,  
Mürwiker Str. 77, 24943 Flensburg